

【資料】

## 国内外における発達障害特性のある看護系大学生の教育的支援に関する文献検討

### Educational Support for Nursing Students with Neurodevelopmental Disorder Traits in Domestic and International Contexts: A Literature Review

千田美紀子<sup>1)</sup>, 池西 悦子<sup>2)</sup>, 川北 敬美<sup>2)</sup>Mikiko Senda<sup>1)</sup>, Etsuko Ikenishi<sup>2)</sup>, Toshimi Kawakita<sup>2)</sup>

キーワード：発達障害，看護学生，教育的支援，文献レビュー

Key Words : neurodevelopmental disorders, nursing students, educational support, literature review

#### I. はじめに

近年、我が国の高等教育機関に在籍する障害のある学生数は増加傾向にあり、教育現場では対応の強化が求められている。文部科学省（2024）によると、大学等に在籍する障害学生は、2014年には14,127人であったが、2023年には58,141人と4倍以上に増加している。また、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の改正により、2024年度からすべての大学等において合理的配慮の提供が法的に義務付けられ（文部科学省、2023）、組織的な障害学生支援の体制整備が求められている。障害学生の在籍者数の内訳としては、病弱・虚弱、精神疾患、発達障害の順に多く、とくに発達障害については看護学部でも在籍者が増加していることが報告されている（山下他、2016a）。

発達障害は、発達障害者支援法（2016）において「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定め

るもの」と定義されている。つまり、発達障害とは、一つの疾患名ではなく、複数の疾患の総称であり、脳機能の偏りがある状態を指す。そして知的能力障害は含まないとされている。一方、臨床で用いられる診断基準である Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5) や International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Eleventh Edition (ICD-11) では、「発達障害」から「神経発達症群」と名称が変更され、神経発達症群には知的能力障害 (ICD-11での名称は知的発達症) も含まれている。本研究では、知的能力障害の学生を対象としないため、教育学にて参照されることが多い、発達障害者支援法の定義を採用することとした。

発達障害は、一定の症状があっても、社会、仕事、学業などにおいて困難が生じていなければ診断基準を満たさないとされる。こうした困難は、個人が置かれている環境に大きく影響されることが明らかになっており、他者と協働することが求められる職場では、社会生活上の困難が顕著となり、離職の原因

1) 大阪医科薬科大学大学院看護学研究科博士後期課程, 2) 大阪医科薬科大学看護学部

にもなっている (北川, 2020)。

看護学生においても、発達障害特性に起因する不注意やコミュニケーションの困難などにより、日常生活や学習上の困難があり、支援が必要であることが述べられている (山下他, 2016a)。その中でもとくに臨地実習においては、状況の変化への対応や他者との関係構築が難しく、指導者との相互関係の形成が困難であると感じる教員も多い (横山他, 2022; 宇都他, 2022)。

これまでに、発達障害のある看護学生への支援に関する文献検討は存在するが、2020年までの文献および論文種類を限定されているため、対象文献数は10件未満であった。そこで本研究では、論文種類の限定をせず、国内外の文献を対象に、発達障害特性のある看護学生に対して行われている教育的支援を網羅的に把握し、海外との比較を踏まえ、指導上の困難の解決に資する知見を得ることを目的とする。

## Ⅱ. 研究方法

### 1. 用語の定義

#### 1) 発達障害特性:

注意欠如多動症にみられる不注意, 多動・多弁, 衝動的な行動, また自閉スペクトラム症にみられるコミュニケーションの困難, 対人関係・社会性の障害, パターン化した行動や興味・関心の偏り, 学習障害に見られる, 読む・書く・計算することへの著しい困難などの症状を指す。

#### 2) 発達障害特性のある看護系大学生:

看護系大学に所属する発達障害特性がある学生を指し, 診断の有無は問わない。

#### 3) 教育的支援:

文部科学省 (2021) の新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告において, 特別支援教育の定義を「障害のある子供の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち, 子供一人一人の教育的ニーズを把握し, その持てる力を高め, 生活や学習上の困難を改善又は克服するため, 適切な指導及び必要な支援を行うもの」と述べている。その内容を参考に, 本研究では「看

護学生の学習における困難を把握し, そこに生じる教育的ニーズに対して行う支援」とする。

## 2. 文献検索方法

### 1) 文献検索のデータベース

国内文献は, 医学中央雑誌web版およびJ-STAGEを使用し, 検索キーワードは, 「神経発達症」AND「看護学生」とした。国外文献は, PubMed, CINAHL, MEDLINE, ERICを使用し, キーワードは, 「Neurodevelopmental Disorders」AND「Nursing Students」とした。主要キーワードを「発達障害」ではなく, 「神経発達症 (Neurodevelopmental Disorders)」とした理由は, 診断名の変更に加え, シソーラス用語の下位語に発達障害が含まれていたためであり, 国内外で統一した検索語を設定した (最終検索日: 2025年7月30日)。検索対象期間は, 関連文献の内容を網羅的に収集することを目的としたこと, 文献数が少ないことより, 設定せず検索を行った。

### 2) 論文の選択基準・除外基準

論文の選択基準として, 発達障害特性のある看護系大学生を対象とした教育的支援の記載がある文献とした。一方, 除外基準としては, (1) 学会発表などの抄録集・文献レビュー, (2) 全文が入手できない文献とした。論文の種類については原著論文に限定すると文献数が少数となるため, 幅広く概観する目的で種類は問わなかったが, 文献レビューに関しては, 文献内で分析されている文献が本研究のレビュー文献と重複していたため, 除外した。

## 3. 分析方法

選定した文献を精読し, 筆頭著者, 発行年, 国, 論文種類, 研究対象者, 研究方法, 論文中で挙げられている学生の特性/特徴に関する表現, 疾患から想定される特性に対する支援の記載の有無について, マトリックス表を作成し, 整理した。表中の疾患から想定される特性に対する支援の記載の有無について, ○は診断あり, △は診断はないが特性がある者への支援内容が記載されているものとした。その後, 発達障害特性がある看護学生に対して行われている教育的支援の記述を抽出し, 質的記述的方法により内容の類似性に基づいて分類を行った。分類の妥

当性については、複数の研究者で確認・議論を行い、分類基準の整合性を確認した。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 対象文献の選定

検索結果を図1に示す。国外文献は、PubMed 138件、MEDLINE 1件、CINAHL 16件、ERIC 24件が抽出された。国内文献は、医中誌Web 164件、J-STAGE 11件であった。重複文献を除外し、すべてのタイトルと抄録を確認したうえで、選択基準・除外基準に基づき文献を選抜した。選抜した文献を精読し、内容を確認したうえで採用を決定した。

最終的に採用された文献は、国外文献18件、国内文献33件であった。以下( )内は文献番号を、国内文献はNo. 文献番号a、国外文献はNo. 文献番号bと示す。

#### 2. 文献の概要

文献の概要を表1に示す。

##### 1) 国外文献の特徴

国外文献は、1990年を初出とし、継続的に発表されている。対象国は、イギリス10件 (No.1b, 6b ~ 13b, 16b)、アメリカ6件 (No.4b, 5b, 14b, 15b, 17b, 18b)、フランス1件 (No.2b)、カナダ1件 (No.3b)であった。支援対象学生の特徴は、Dyslexiaが8件 (No.2b, 9b ~ 13b, 16b, 17b)、学習障害 (learning disabilities; 以下LD) または限局性学習障害 (specific learning difficulties; 以下SpLD) が6件 (No.3b, 4b, 7b, 8b, 15b, 18b)、注意欠如多動症 (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder; 以下ADHD) が1件 (No.14b)であった。

初期の論文は、疾患や特性、支援方法の解説が中心であったが、次第に看護学生を対象としたアンケート調査やインタビュー調査へと移行していた。

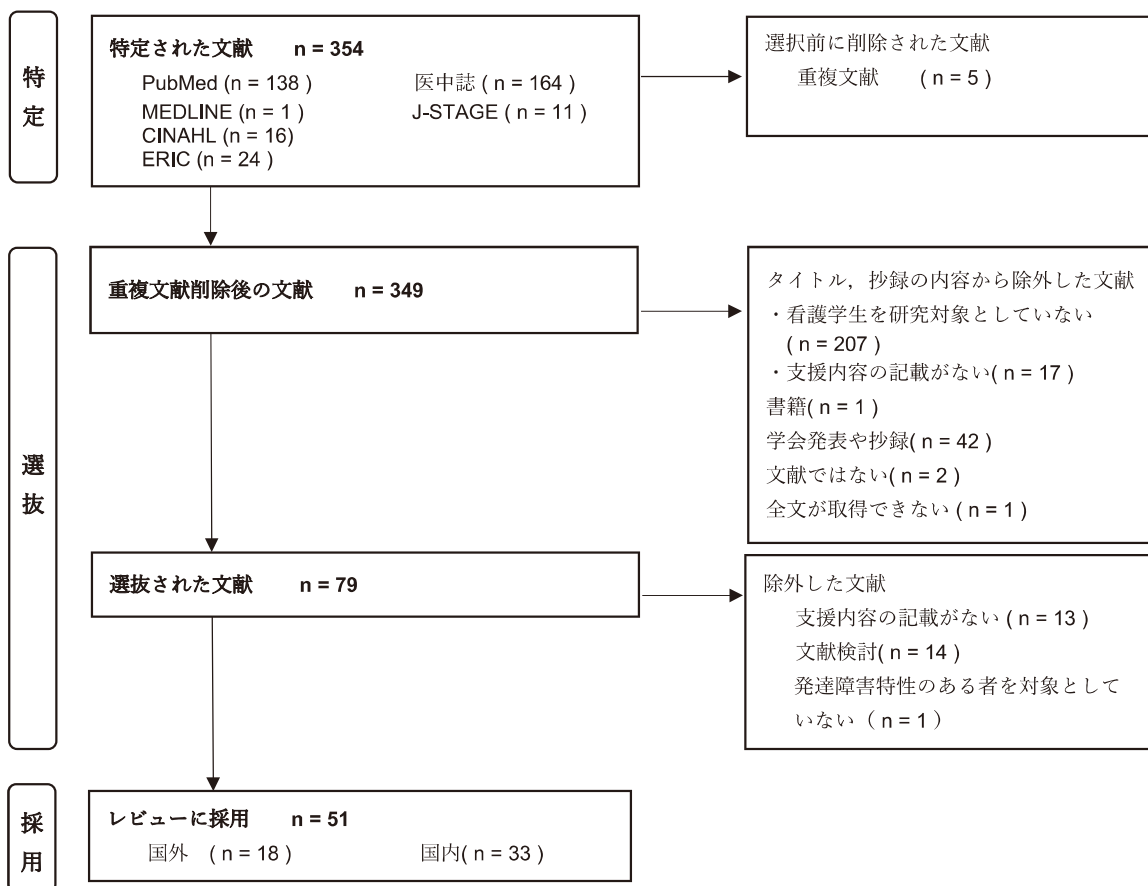


図1 文献選定の流れ

表1 国内外文献リスト

文献No.	筆頭著者	発行年	国	論文種類	研究対象者	研究方法	論文の中で述べられている学生の特徴/特徴に関する表現	疾患から想定される特性に対する支援の記載
1a	川上 ちひろ	2024	日本	解説			対応が難しい学生	発達障害* ADHD* ASD* LD,SpLD, Dyslexia*
2a	谷川 涼子他	2024	日本	解説	教員	グループインタビュー 質的研究	特別な配慮が必要な学生	
3a	喜多一馬	2024	日本	特集			合理的配慮を必要とする学生	
4a	香川 由美子他	2024	日本	資料			発達障害学生	
5a	大森 美保他	2024	日本	活動報告	教員	質問紙調査 質的研究	発達障害傾向のある学生	
6a	北川 明	2023	日本	解説			特別な支援を要する者、障害のある学生	
7a	小浜 さつき	2023	日本	解説			発達障害のある学生	
8a	松久 真実	2023	日本	解説			配慮・支援が必要な学生、障害のある学生	
9a	宇都 ルミ他	2022	日本	解説	教員	インタビュー調査 質的研究	特別な教育的支援を必要とする学生	
10a	大熊 恵子	2022	日本	解説	Webサイト上の データ	質的研究	発達障害の特性を有する看護大学生	
11a	李 慧瑛他	2022a	日本	解説			発達障害学生	
12a	李 慧瑛他	2022b	日本	活動報告			発達障害学生	
13a	李 慧瑛他	2022c	日本	解説			発達障害学生	
14a	李 慧瑛他	2022	日本	解説			発達障害学生、支援を必要とする学生	
15a	川上 ちひろ	2021a	日本	解説/特集			対応が難しいと感じる学習者	
16a	川上 ちひろ	2021b	日本	座談会/特集			対応が難しいと感じる学習者	
17a	川上 ちひろ	2021c	日本	解説/特集			対応が難しいと感じる学習者	
18a	野崎 由希子	2021	日本	解説/特集	教員	質問紙調査 量的研究	発達障害の傾向に起因する学校生活に困り感を持つ 看護学生	
19a	川上 ちひろ	2021d	日本	解説			対応が難しいと感じる学習者	
20a	川上 ちひろ	2021e	日本	解説			対応が難しいと感じる学習者	
21a	川上 ちひろ	2021f	日本	解説			対応が難しいと感じる学習者	
22a	川上 ちひろ	2021g	日本	解説			対応が難しいと感じる学習者	
23a	中村 裕美他	2019	日本	資料	教員	質問紙調査 量的研究・質的研究	発達障害およびその疑いのある学生	
24a	師岡 友紀他	2019	日本	原著論文	教員	質問紙調査 量的研究	発達障害またはその傾向がある看護学生	
25a	川上 ちひろ他	2018	日本	座談会/特集			発達障害の学生	
26a	川上 ちひろ	2018	日本	解説/特集			発達障害の診断がある、疑われる学習者	

表1 国内外文献リスト (つづき)

27a	中尾 幹子	2018	日本	解説/特集	要支援学生	△	△
28a	飯岡 由紀子	2017	日本	解説	障害のある学生	○	
29a	山下 知子他	2016b	日本	原著論文	質問紙調査 発達障害および発達障害の疑いのある看護学生 質的研究・質的研究	△	
30a	瓶部 めぐみ	2013	日本	総説	発達障害の疑いのある看護学生	△	
31a	瀬戸山 陽子他	2023	日本	総説	障害のある医療系学生・医療者	○	
32a	川上 ちひろ他	2019	日本	総説	発達障害およびその特性のある学生	△	
33a	Ikematsu Y, et al.	2014	日本	原著論文	with special educational needs	△	△
1b	Major R, et al.	2024	イギリス	解説	neurodivergent student	△	
2b	Macaire G, et al.	2023	フランス	原著論文	質問紙調査, グループインタビュー dyslexia 量的研究, 質的研究		○
3b	Brown J, et al.	2020	カナダ	原著論文	質問紙調査 learning disabilities 量的研究		○
4b	Yarbrough AE, et al.	2021	アメリカ	原著論文	インタビュー調査 learning disabilities 質的研究		○
5b	L'Ecuyer K	2019	アメリカ	原著論文	質問紙調査 with learning difficulties 量的研究		△
6b	King L	2018	イギリス	原著論文	インタビュー調査 have a learning difficulty 質的研究		△
7b	Wray J, et al.	2013	イギリス	原著論文	コホート研究 SpLD 量的研究		○
8b	Wray J, et al.	2012	イギリス	原著論文	質問紙調査 with specific learning difficulties(SpLD) 量的研究		○
9b	Child J, et al.	2011	イギリス	原著論文	インタビュー調査 dyslexia 質的研究		○
10b	White J	2007	イギリス	原著論文	看護学生, 教員, 指 質問紙・インタビュー調査 導者 質的研究		○
11b	Morris D, et al.	2007	イギリス	原著論文	インタビュー調査 dyslexia 質的研究		○
12b	Sanderson-Mann J, et al.	2005	イギリス	解説	dyslexia		○
13b	Morris D, et al.	2006	イギリス	原著論文	インタビュー調査 dyslexia 質的研究		○
14b	Bradshaw MJ, et al.	2003	アメリカ	解説	ADHD		○
15b	Kolanko KM	2003	アメリカ	原著論文	コネクティブ・ケース・スタディ learning disabilities 質的研究		○
16b	Wright D	2000	イギリス	原著論文	質問紙調査 dyslexia 質的研究		○
17b	Shellenbarger T	1993	アメリカ	解説	dyslexia		○
18b	Shuler SN	1990	アメリカ	解説	learning disabilities		○

ADHD : Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ASD : Autism spectrum disorder, LD : learning disabilities, SpLD : specific learning difficulties

\* 疾患名は、当該疾患に関連して想定される特性への支援の有無を示す。○は診断あり、△は診断なし、○は診断なしが特性がある者への支援内容が記載されている。

国内文献は、No.文献番号a、国外文献は、No.文献番号bと示す。

## 2) 国内文献の特徴

国内論文は、2014年を初出とし、2021年以降に増加傾向がみられた。支援対象学生の特性としては、ADHDが4件 (No.7a, 11a, 13a, 14a)、自閉スペクトラム症 (Autism spectrum disorder; 以下ASD) が5件 (No.7a, 12a ~ 14a, 26a)、LDが4件 (No.11a, 13a, 14a, 26a) であり、その他は発達障害または特性のある者に関する記述であった。合理的配慮に関する記載がある論文では、「発達障害学生」と断定的に表現されていたが、多くの論文では「支援を必要とする」「発達障害傾向」「特性を有する」「対応が難しい」などの表現が用いられていた。

研究方法としては、アンケート調査6件 (No.5a, 18a, 23a, 24a, 29a, 33a)、グループインタビュー1件 (No.2a)、インタビュー1件 (No.9a) であり、いずれも研究対象者は教員であった。その他の論文は、発達障害特性を有する学生の説明や、困難への対処方法に関する記述が中心であり、事例に基づいた論文が多くみられた。

## 3. 発達障害特性のある看護学生に対し行われている教育的支援

国内外の採用論文を精読した結果を表2に示す。カテゴリーは【】、サブカテゴリーは<>、コードは「」で示す。

130コード、26サブカテゴリーから、【対象学生の理解・アセスメント】【心理的・情緒的支援】【行動調整・問題解決支援】【情報の整理と構造化支援】【学習環境の調整】【実習関連支援】【組織的支援と連携】【継続的・長期的支援体制】の8カテゴリーが抽出された。

### 1) 【対象学生の理解・アセスメント】

このカテゴリーは、学生の困り事やニーズ、全体像を把握し、ニーズに対応することを示し、3つのサブカテゴリー、計13コードから構成された。

<特性理解>は、5コードから構成され、「学生の困っていることを把握する (No.8a, 25a, 32a, 2b)」ことや「学生のニーズを把握する (No.6a, 25a)」ことで、学生の全体像をとらえ特性を理解することを示していた。<指導に必要な情報収集とアセスメント>は、6コードから構成され、「学

生の状況を可視化し指導に必要な情報を収集する (No.2a, 13a, 15a, 19a)」など、「主観的な情報だけでなく客観的・多方面からの情報をもとにアセスメントする (No.8a)」ことを示していた。<早期からの関わり>は、2コードから構成され、「特性の早期徴候に留意し早い段階から支援を行う (No.8b, 14b)」ことが必要と述べられていた。

### 2) 【心理的・情緒的支援】

このカテゴリーは、学生の心理的安定や感情面のサポートを通じて、学習や成長を促す支援を示し、3のサブカテゴリー、計21コードから構成された。

<学生の良さや変化への気づきと承認>では、8コードから構成され、「強みを見つけ伸ばす (No.1a, 10a, 1b)」 「学生の能力を引き出す (No.9a)」ことを示していた。<受容的な関係性の構築>は、9コードから構成され、「共感的で受容的である姿勢 (No.5a, 11b, 13b)」や「学生を尊重した関わり (No.2a, 3a, 5a, 9a, 13a, 18a, 20a, 29a, 1b, 3b, 9b)」により関係性が構築されていくことを示していた。<自己理解の促進支援>は、4コードから構成され、「学生が自身の行動を振り返られるように促す (No.29a)」ことや、「学生が自己理解できるような面談やカウンセリング (No.13a, 5b, 18b)」を行うことが示されていた。

### 3) 【行動調整・問題解決支援】

このカテゴリーは、学生が困り事に対し、解決できるような行動を選択できるように支援することを示し、4つのサブカテゴリー、計20コードから構成された。

<行動療法的・問題解決志向アプローチ>は、4コードから構成され、「SSTやロールプレイングなどの行動療法的・問題解決志向的アプローチ (No.30a)」や「考える前に行動してしまう特性にはその場で気づかせる声掛けを行う (No.11a)」ことが示されていた。<効果的コミュニケーション実施への支援>は、「患者への関わり方をより具体的に説明する (No.24a)」等3コードから構成された。<支援の効果とニーズの確認>では、6コードから構成され、「学生のニーズ、支援の効果、意見の相違がないか学生と話し合う (No.1b, 3b, 10b,

表2 看護教育における教育的支援の内容

カテゴリー(8)	サブカテゴリー(26)	コード(130) ( )内は文献番号を示す
対象学生の理解・アセスメント	特性理解	学生の困っていることを把握する(8a, 25a, 32a)(2b) 学生のニーズを把握する(6a, 25a)他3コード
	指導に必要な情報収集とアセスメント	学生の状況を可視化し指導に必要な情報を収集する(2a, 13a, 15a, 19a) 主観的な情報だけでなく客観的・多方面からの情報を基にアセスメントする(8a)他4コード
	早期からの関わり	特性の早期徴候に留意し早い段階から支援を行う(8b, 14b) 入学時に学生をスクリーニングする(16b)
心理的・情緒的支援	学生の良さや変化への気づきと承認	強みを見つけ伸ばす(1a, 10a)(1b) 学生の能力を引き出す(9a)他6コード
	受容的な関係性の構築	共感的で受容的である姿勢(5a)(11b, 13b) 学生を尊重した関わり(2a, 3a, 5a, 9a, 13a, 18a, 20a, 29a)(1b, 3b, 9b)他7コード
	自己理解の促進支援	学生が自身の行動を振り返られるように促す(29a) 学生が自己理解できるような面談やカウンセリング(13a)(5b, 18b)他2コード
行動調整・問題解決支援	行動療法的・問題解決志向的アプローチ	SSTやロールプレイングなどの行動療法的・問題解決志向的アプローチ(30a) 考える前に行動してしまう特性にはその場で気づかせる声掛けを行う(11a)他2コード
	効果的コミュニケーション実施への支援	患者とのコミュニケーションのきっかけを作る(18a) 患者への関わり方をより具体的に説明する(24a) 人前で話すこと等への配慮(10a)
	支援の効果とニーズの確認	学生のニーズ、支援の効果、意見の相違がないか学生と話し合う(1b, 3b, 10b, 17b) 今困っていることを学生と共に考える(7a, 18a)他4コード
	自己管理に向けた方法の検討	忘れない方法を学生と一緒に考える(10a, 19a) やるべきことの優先順位リストを共につくる(18a)他5コード
情報の整理と構造化支援	補助ツールの活用を許可・促進	本人がパソコンで記録を書く希望があれば認める(29a) リマインダーパッドまたはボイスレコーダーを使用するように促す(6b)他3コード
	視認性や可読性を高める支援	目のつくところに確認リストを張る(10a) ディスレクシアに優しいフォントでの資料作成(1b)他6コード
	学生が情報処理に必要な時間確保	メモを書き留める時間の確保と確認(29a)(1b, 2b) 質問した時は学生が情報を処理するのに十分な時間を提供する(1b)他1コード
	定期的な進捗管理	時間管理・ペース・出来具合を定期的に確認(11a, 17a) 先送りにせず気が付いたら取り掛かることを提案する(11a) レポート作成のペース配分が難しい場合は、ペースや出来具合を定期的に確認する(17a)
	予定変更や予測されることへの説明と対策	予定変更があり得ることを先に伝えておく(12a, 19a) 計画やスケジュールの変更は繰り返し伝える(17b)他4コード
	指示方法の工夫	同時に2つ以上の指示を出さない(2a, 18a, 29a) 具体的な指示・説明・確認 (2a, 11a, 12a, 13a, 14a, 17a, 28a, 29a, 30a)(1b, 9b, 12b, 15b, 16b, 17b)他3コード
学習環境の調整	刺激の少ない落ち着いた環境を調整	注意散漫とならない静かで落ち着いた環境を調整する(7a, 18a)(1b, 10b, 17b, 18b) 教室の照明や机の配置を改善(12b)他6コード
	試験・課題への配慮	試験のスケジュール管理(10a)(14b, 17b) 試験のための静かな個室を提供する(14b) 課題提出の時間延長(10a)(2b, 14b)
実習関連支援	実習が円滑に進むための準備	実習前に起こりうることを説明する(14a, 19a)(1b) 実習前の学生の行動への対応(11a, 14a, 20a, 28a) 病院内で迷わないよう同一場所で待ち合わせる(29a)
	実習に関する人的・物理的環境調整	別の個室を確保(18a)(16b) 学生の実習配置を考慮する(23a)(10b, 17b)他2コード
	患者の安全を担保したうえで学生実践支援	患者の安全を守りながら学生の実践の場を確保(9a, 19a) 問題が起こらないように対応する(20a, 28a)(6b)他2コード
組織的支援と連携	組織の指針に沿う支援	組織の考えを明確に示す(17a, 22a)(12b) 組織内での支援方法の設定(10a)他2コード
	外部専門機関との連携	精神的な支援が必要となった時に学外の機関を紹介する(18a) 専門医療機関・カウンセリングを受けるように勧める(9a, 29a)(18b)
	学内連携・支援体制構築	教員間での対応を相談・検討する(2a, 8a, 9a, 24a, 32a) 組織内の専門窓口・支援へつなぐ(32a)他8コード
継続的・長期的支援体制	長期的視点に立った学生支援	長期的な視点を持ち継続的に関わる(10a, 15a)(2b) 学生の将来を見すえた指導(2a)他3コード
	継続的アセスメントと支援調整	あきらめず繰り返し支援を続ける(9a, 10a, 20a, 30a) 収集した情報をもとにPDCAサイクルで支援を行う(15a) 支援の検討と評価を行う(1a, 2a, 17a, 32a)(3b)

17b)」ことや「今困っていることを学生と共に考える (No.7a, 18a)」ことが示されていた。＜自己管理に向けた方法の検討＞は7コードから構成され、「忘れない方法を学生と一緒に考える (No.10a, 19a)」 「やるべきことの優先順位リストを共につくる (No.18a)」ことが示されていた。

#### 4) 【情報の整理と構造化支援】

このカテゴリーは、学生の不得意とする行動面に対し、情報を整理し構造化することで理解しやすくする支援を示し、6サブカテゴリー、計30コードで構成された。

＜補助ツールの活用を許可・促進＞は、5コードから構成され、「本人がパソコンで記録を書く希望があれば認める (No.29a)」 「リマインダーパッドまたはボイスレコーダーを使用するように促す (No.6b)」ことが示されていた。＜視認性や可読性を高める支援＞は8コードから構成され、「目のつくところに確認リストをはる (No.10a)」 「ディスプレイに優しいフォントでの資料作成 (No.1b)」を行う等が示されていた。＜学生が情報処理に必要な時間確保＞は3コードから構成され、「メモを書き留める時間の確保と確認 (No.29a, 1b, 2b)」を行う、「質問した時は学生が情報を処理するのに十分な時間を提供する (No.1b)」ことが示されていた。＜定期的な進捗管理＞は3コードから構成され、「時間管理・ペース・出来具合を定期的に確認 (No.11a, 17a)」することが示された。＜予定変更や予測されることへの説明と対策＞では6コードで構成され、「予定変更があり得ることを先に伝えておく (No.12a, 19a)」 「計画やスケジュールの変更は繰り返し伝える (No.17b)」ことを示していた。＜指示方法の工夫＞は5コードから構成され、「同時に2つ以上の指示を出さない (No.2a, 18a, 29a)」 「具体的な指示・説明・確認 (No.2a, 11a～14a, 17a, 28a～30a, 1b, 9b, 12b, 15b～17b)」することが示されていた。

#### 5) 【学習環境の調整】

このカテゴリーは、学習する環境を整えることにより学習を促進する支援を示し、2サブカテゴリー、計11コードで構成された。

＜刺激の少ない落ち着いた環境を調整＞は8コードから構成され、「注意散漫とならない静かで落ち着いた環境を調整する (No.7a, 18a, 1b, 10b, 17b, 18b)」 「教室の照明や机の配置を改善 (No.12b)」することが示された。＜試験・課題への配慮＞は、3コードから構成され、「試験のスケジュール管理 (No.10a, 14b, 17b)」や「課題提出の時間延長 (No.10a, 2b, 14b)」などが示されていた。

#### 6) 【実習関連支援】

このカテゴリーは、実習において物理的・人的環境を整え、実習を円滑・安全に進める支援を示し、3サブカテゴリー、計11コードで構成された。

＜実習が円滑に進むための準備＞は3コードから構成され、「実習前に起こりうることを説明する (No.14a, 19a, 1b)」や「実習前の学生の行動への対応 (No.11a, 14a, 20a, 28a)」が示されていた。＜実習に関する人的・物理的環境調整＞では、4コードから構成され、「別の個室を確保 (No.18a, 16b)」 「学生の実習配置を考慮する (No.23a, 10b, 17b)」ことが示されていた。＜患者の安全を担保したうえでの学生実践支援＞は4コードから構成され、「問題が起こらないように対応する (No.20a, 28a, 6b)」 「患者の安全を守りながら学生の実践の場を確保 (No.9a, 19a)」することが示されていた。

#### 7) 【組織的支援と連携】

このカテゴリーは、学生が必要な支援を受けやすく、学内外の関係者間で連携する体制を構築する支援を示し、3サブカテゴリー、計16コードで構成された。

＜組織の指針に沿う支援＞は4コードから構成され、「組織の考えを明確に示す (No.17a, 22a, 12b)」 「組織内での支援方法の設定 (No.10a)」を行うことが示された。＜外部専門機関との連携＞は2コードから構成され、「精神的な支援が必要となった時に学外の機関を紹介する (No.18a)」 「専門医療機関・カウンセリングを受けるように勧める (No.9a, 29a, 18b)」ことが示されていた。＜学内連携・支援体制構築＞は、10コードから構成され、「教員間で対応を相談・検討する (No.2a, 8a, 9a, 24a, 32a)」 「組織内の専門窓口・支援へつなぐ (No.32a)」ことが示された。

## 8) 【継続的・長期的支援体制】

このカテゴリーは、学生の入学時から将来を見すえ行い継続的な支援体制を示し、2サブカテゴリー、計8コードで構成された。

＜長期的視点に立った学生支援＞は、5コードから構成され、「長期的な視点を持ち継続的に関わる (No.10a, 15a, 2b)」ことや、「学生の将来を見すえた指導 (No.2a)」を示されていた。＜継続的アセスメントと支援調整＞は3コードから構成され、「収集した情報をもとにPDCAサイクルで支援を行う (No.15a)」「支援の検討と評価を行う (No.1a, 2a, 17a, 32a, 3b)」ことが示された。

## V. 考察

### 1. 教育的支援の内容

採用された文献を教育的支援の内容に基づき、分類した結果、各カテゴリーは国内外のコードから抽出された。教育的支援の主要な内容には国内外で類似性が認められた一方、サブカテゴリーにおいては国内外の相違がみられた。以下にその点について考察する。

### 2. 国内外における発達障害特性のある看護学生を取り巻く社会的背景の相違

#### 1) 疾患別にみる国内外の表現上の差異と支援の共通性

本研究において、【学習環境の調整】内のサブカテゴリー＜試験・課題への配慮＞は、概ね国外論文のコードから抽出されていた。国内論文では、ディスレクシアの表記はほぼなく、国外論文が多数を占めていた。ディスレクシアとは、学習障害のなかで読字に限定した症状を示すタイプである。試験・課題は、読み書きの能力に大きく関係する事柄であるため、それが苦手なディスレクシアの特性に対する特徴的な支援が抽出されたと考える。また、ディスレクシアの特徴として、読み書きや計算に困難を抱える一方で、共感力や観察力に優れているため、看護職などの対人関係を重視する職業に適性があるとされている (Taylor et al., 2003)。看護学生においては、スペルチェック機能の活用や処方箋の色分けを助けてもらう (White, 2007) な

ど、苦手な部分を補うことで職業的適応が可能となり、本人が診断名を認識していることで、自身の強みを理解し、苦手な部分については自ら支援要請をする姿勢がみられた。これにより、当事者を対象とした研究では、支援の効果や課題を評価することが可能となっていた。イギリスでは、Children with special educational needs and disabilities (以下SEND) という0～25歳までを対象とした特別な教育ニーズと障害への支援システムが提供されている (Department for Education & Department of Health and Social Care, 2014)。その報告の中で、近年ADHDと診断される者が増加しており、その特性により学習困難が生じている例についてもSpLDとして報告されている。

一方、国内論文では、＜行動療法的・問題解決志向的アプローチ＞＜効果的コミュニケーション実施への支援＞は国内論文のみから抽出されたサブカテゴリーであった。これは、ADHD特性の不注意・衝動性、ASD特性の社会的コミュニケーションの苦手さからみたら、行動面やコミュニケーションの問題に対する支援であると考えられる。その一方で、学習障害と診断された学生への支援については、合理的配慮の例 (李他, 2022a) のみの記載であり、ディスレクシアを含め学習障害についての記載が非常に少ない状況にあった。サブカテゴリー＜視認性や可読性を高める支援＞の中には、ディスレクシアに優しいフォントにする、色分けする等、ディスレクシアの特性に特化した支援内容も抽出されたが、その他の支援では、国内外の文献が混在し支援内容が類似していた。これらのことより、イギリスのSpLDへの支援として報告されている状況と国内の教育的支援は類似していることが考えられる。以上から、国外論文からはディスレクシアの特徴的な支援が明らかにされている一方で、国内外の報告にて疾患名は異なる名称を用いているが、学生が感じている困難やニーズ、必要とされる支援は同じである可能性が高いことが明らかになった。

#### 2) 特性を早期に特定する国外の社会的背景

発達障害特性の特定に関して、国外論文では、すでに診断を受けている、または自己理解が進んでい

る学生を対象とした研究が多かった。そのため、診断を受けた学生や看護師、または彼らを教育する教員や指導者を対象に、アンケートやインタビューが実施され、効果的な支援や改善点が明らかにされていた (Sanderson-Mann et al., 2005; Wray, et al., 2012)。これは障害のある児童・生徒への支援に関わる法制度が関係していると考えられる。アメリカは、連邦法の Individuals with Disabilities Education Act (以下 IDEA) により障害のある者は幼少期から支援を受けることができる環境にあり、個別教育計画 (Individualized Education Program: IEP) という障害のある児童に対する特別教育サービスの提供が行われている。一人ひとりの特性やニーズに合わせた教育プログラム作成のために、専門家による診断や評価が行われ、学力やソーシャルスキルなど様々な情報データから支援内容が決定される (U.S. Department of Education, 2004)。大学以降はこの制度は適応にはならないが、アメリカ障害者法 (Americans with Disabilities Act; 以下 ADA), Section 504 による合理的配慮が行われる (U.S. Department of Justice Civil Rights Division, 1990; U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, 2016)。ADA, Section 504 は、障害による差別を禁止することや個人の権利を保護することを目的とした法律である。IDEA は 1975 年、Section 504 は 1973 年に制定された法律であり、アメリカは世界的にも障害者教育、権利保護法を整備した先駆的な国の一つである。このような法律のもと、早期より適切な教育が行われているため、早期の診断、自己理解につながっていると考える。そのため、本研究で分析対象とした国外論文においても、実際に個別的な支援が実施され、支援を受けた当事者からの評価が結果として記載されていた。また、支援を評価することによって、効果的な支援であったか、改善点はないか等、具体的な内容が挙げられることで、よりオーダーメイドな支援へつながっていると考える。

一方、国内では、診断を受けた学生を対象とした研究は少数であり、実際に行われた支援を評価した内容の研究はみつからなかった。〈特性理解〉〈指

導に必要な情報収集とアセスメント〉〈自己管理に向けた方法の検討〉等のサブカテゴリーも国内論文から抽出されており、支援者が特性に気づき支援を検討、開始されていた。これは、学生自身が診断を受けておらず、特性により困りごとが生じていることにも気づいていない可能性があり、支援者からの気づきにより支援が始まるケースも多いことを示唆している。早期から診断がついているケースも少なく、実習中に困難が生じた際に、発達障害特性の有無が疑われるケースが多い (山下他, 2016a)。座学では困り事がなかった学生でも、実習になると環境に適応できず、特性が顕著に表れることも少なくないためであると考えられる。そのため、実習が始まってから、教員が学生の状況を多角的にアセスメントし、困り事やニーズを探りながら支援を模索している状況であった。我が国の法制度としては、発達障害者支援法が 2005 年に施行され、発達障害の支援体制の整備と周囲の理解促進が図られてきた。また、2016 年には障害者差別解消法が施行され、国公立大学を含む公的な機関において障害のある人への合理的配慮が義務化となり、さらに 2024 年の改正では、これまで努力義務であった私立大学を含むどの事業者にも合理的配慮の提供が義務化された (内閣府, 2024)。このように発達障害に関する関心は徐々に高まり支援体制も整備されてきているが、諸外国と比べると、診断、特性の自己理解や開示についても進んでいるとは言えず、周囲の理解はまだ不十分であるといえる。したがって、特性がある学生の早期特定は、早期の支援につながり学習促進に効果的であるが、国内においては、診断や自己理解が進みづらい背景があると考えられる。そのため、まずは、学生のニーズを拾い上げるために、学生の困り事に気づく教員の観察力の向上が必要とされる。

### 3) 医療・看護分野における教育的支援のあり方

医療・看護分野では、学習者の学習促進も重要であるが、実習という特殊な教育環境においては患者の安全を守ることが最重要課題とされる。そのため、看護教育者は、医療過誤のリスクが高い学生をできるだけ早期に特定する責任を負っているとも述べられている (Ikematsu et al., 2014)。一方で、実習で

は、それぞれの障害特性に特有の困難さが顕在化する場面も多くなると述べられている(西村, 2023)。<患者の安全を担保した上での学生実践支援>は不可欠であるが、医療安全と教育的保障のバランスを取ることは大きな課題となっている。しかし、現状としては、学生から目を離さず臨機応変に対応する等、教員や指導者の時間的制約が大きい支援となっており、他学生への指導時間を十分取れない、時間外の指導へつながると考えられる。医療過誤のリスクが高い学生の早期特定を行っていく一方で、<長期的な視点の学生支援>として学習を継続させるかやり直すかの見極めを行うことや、個別指導に対応できるような指導体制についても協議していく必要がある。

### 1. 今後の課題

今回の文献検討により、発達障害特性がある看護学生への教育的支援を網羅するために、支援内容のカテゴリー化を行った。明らかになった支援内容は、先行研究で行われていた文献検討内容とも類似していた(川村他, 2020; 山下他, 2015)。しかし、特性に合わせた支援を選んでいたとしても、その時の周囲の環境や関係性等により特性による症状が強くなり、2次障害の症状が加わることがあることも課題として挙げられている。その場合、特性からくる困難か否かの判断が難しくなり、選択した支援方法が最適であるかの判断が難しい(北川, 2020; 師岡他, 2019)。つまり、特性に合わせて支援を選択していく必要があるが、特性だけではない周囲の環境や学生の健康状態など、様々な要因が影響するため、常に誰にでも当てはまるような教育的支援の標準化は難しい。今後、一人ひとりの学生に合わせた個別的支援を検討していくためには、その時の状況において、どのような情報を収集し、特性が困り事にどう影響しているかを判断し、適切な支援をどう選択するか、といった教員の判断といった認知的プロセスを明らかにする必要がある。

また、医療分野においては患者の安全を保ちながら学習者の権利を保障することが求められている。発達障害特性のある看護学生は、特性による不注意な行動があったり、臨機応変に対応することが

難しいため、特性のない学生に比べると、医療過誤のリスクは高いと考えられる。そのため、基礎教育の現状としては、教員が学生に具体的な行動指示を行う、常に付き添うなど1対1の丁寧な指導により、安全を担保している。しかし、このような指導は教員にとって時間的負担が大きく、教員の疲弊や他学生への影響が課題である(宇都他, 2022)。さらに、学生が卒業後、職場不適応に陥った就労後3年以内の看護師には発達障害特性を有する者が存在していることが明らかにされており(Kawakami et al., 2019)、基礎教育だけではなく、就労・職業継続に直結する問題である。

本研究においても、「看護職としての資質を見極める」コードが抽出されており、学生の学ぶ権利の保障や、臨床判断ができる自律した実践者の育成など、様々な視点から教育のあり方を考えていく必要があるが、実態を調査した論文数も非常に少なく、議論するためのデータや情報が不足している。以上のことから、患者の安全確保が前提となる医療分野において、発達障害の特性を有する看護学生への教育的支援を検討するには、学習者としての学ぶ権利や実践者の育成とケアの質の担保、発達障害のある人の就労・職業継続、教員の疲弊など、さまざまな課題について事例を蓄積しながら、継続的に議論を深めていくことが求められる。

また、国内論文の多くは解説的内容であり、支援の実践例や評価が十分に蓄積されていない。今後は、国外論文のように、研究対象者を発達障害特性のある看護学生に設定し、教育側の視点からの事例蓄積に加えて、当事者の視点から「ニーズに合った支援」であるかを検証する調査が求められる。

## VI. 研究の限界

本研究では、シソーラス用語の下位語に発達障害を含む「神経発達症 / Neurodevelopmental Disorders」をキーワードとして採用したが、国外論文においてADHDやASDに関する論文が少なかったため、今後、これらの用語を含む論文もハンドサーチして加えることも検討する必要がある。

## VII. 結論

発達障害特性のある看護学生に対して行われている教育的支援は、【対象学生の理解・アセスメント】【心理的・情緒的支援】【行動調整・問題解決支援】【情報の整理と構造化支援】【学習環境の調整】【実習関連支援】【組織的支援と連携】【継続的・長期的支援体制】であった。国外では学生自身の特性理解と支援要請が、国内では教員による特性把握と支援開始が特徴的であった。支援の内容は明らかになったが、支援に至るまでの教員の認知的プロセスには不明な点が多く、今後の研究において明らかにしていく必要がある。

## 利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

## 文献

- Bradshaw MJ, Salzer JS (2003): The nursing student with attention deficit hyperactivity disorder, *Nurse Educ*, 28(4), 161-165.
- Brown J, McDonald M, Besse C, et al. (2020): Anxiety, mental illness, learning disabilities, and learning accommodation use: A cross-sectional study, *J Prof Nurs*, 36(6), 579-586.
- Child J, Langford E (2011): Exploring the learning experiences of nursing students with dyslexia, *Nurs Stand*, 25(40), 39-46.
- Department for Education and Department of Health and Social Care (2014): Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years, <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25> (2025年10月29日閲覧).
- 堀部めぐみ (2013): 発達障害の疑いのある看護学生への支援についての一考察, 岐阜保健短期大学紀要, (3), 30-42.
- 飯岡由紀子 (2017): 「配慮が必要な学生」の学びにつなげる対応 臨地実習における教育上の調整を考える(第1回) 臨地実習において教員や臨床指導者が抱く困難感, 看護教育, 58(1), 60-65.
- Ikematsu Y, Mizutani M, Tozaka H, et al. (2014): Nursing students with special educational needs in Japan, *Nurse Educ Pract*, 14(6), 674-679.

- 香川由美子, 蔡 小瑛, 澤田敏子, 他 (2024): 看護学基礎教育における発達障害を有する学生への支援の在り方と取り組み, 梅花女子大学看護保健学部紀要, (14), 34-40.
- 川上ちひろ (2018): 【発達障害の特性がみられる学生への理解と支援】「対応が難しい学習者」は、誰が、何に、困っているのか, 看護教育, 59(10), 866-872.
- 川上ちひろ, 松野友美, 堀田 亮 (2018): 就職後も見すえた、発達障害の学生のキャリア支援とは, 看護教育, 59(10), 896-903.
- Kawakami C, Imafuku R, Tsunekawa K, et al. (2019): Reasons and decision-making processes for applying to nursing school among nurses showing delayed professional development, *Journal of Nursing Education and Practice*, 9(1), 21-26.
- 川上ちひろ, 西城卓也, 恒川幸司, 他 (2019): 医療者養成機関における、発達障害およびその特性のある学生支援の基本的理解, 医学教育, 50(4), 337-346.
- 川上ちひろ (2021a): 発達障害など、対応が難しいと感じる学習者への教育・支援 (第12回・最終回) 対応が難しい学習者とは, 看護教育, 62(12), 1168-1171.
- 川上ちひろ (2021b): 発達障害など、対応が難しいと感じる学習者への教育・支援 (第11回) 学内外での支援の連携体制について, 看護教育, 62(11), 1072-1075.
- 川上ちひろ (2021c): 発達障害など、対応が難しいと感じる学習者への教育・支援(第10回) 合理的配慮とは(その3) 臨地実習編, 看護教育, 62(10), 986-989.
- 川上ちひろ (2021d): 発達障害など、対応が難しいと感じる学習者への教育・支援 (第6回) 発達障害とは(その5) 臨地実習編 (続), 看護教育, 62(6), 574-577.
- 川上ちひろ (2021e): 発達障害など、対応が難しいと感じる学習者への教育・支援 (第5回) 発達障害とは(その4) 臨地実習編, 看護教育, 62(5), 482-485.
- 川上ちひろ (2021f): 発達障害など、対応が難しいと感じる学習者への教育・支援 (第2回) 発達障害とは(その1) 一般的な理解編, 看護教育, 62(2), 186-189.
- 川上ちひろ (2021g): 発達障害など、対応が難しいと感じる学習者への教育・支援 (第1回) 学習者支援とは, 看護教育, 62(1), 70-73.
- 川上ちひろ (2024): 対応が難しい看護学生/看護師への教育・支援, 日本看護評価学会誌, 14(1), 32-37.
- 川村晃右, 伊藤弘子, 十倉絵美 (2020): 発達障害のある看護学生に対する教育上の困難と支援に関する文献検討—メタ統合を参考にした分析による検討, 京都橘大学研究

- 紀要, 46, 123-135.
- King L (2018): Link lecturers' views on supporting student nurses who have a learning difficulty in clinical placement, *Br J Nurs*, 27(3), 141-145.
- 北川 明 (2020): 発達障害のある看護職・看護学生支援の基本と実践, 42-46, 76-77, 180, メジカルビュー社, 東京.
- 北川 明 (2023): 発達障害における合理的配慮とセルフアドボカシー, *社会医学研究*, 40(2), 207-211.
- 喜多一馬 (2024): 特集 誰一人取り残さない看護教育を目指して 看護教育における合理的配慮の探求と実践に向けて—声を聞き, 共に考える, *看護教育*, 65(3), 260-265.
- Kolanko KM (2003): A collective case study of nursing students with learning disabilities, *Nurs Educ Perspect*, 24(5), 251-256.
- L'Ecuyer K (2019): Perceptions of nurse preceptors of students and new graduates with learning difficulties and their willingness to precept them in clinical practice (Part 2), *Nurse Educ Pract*, 34, 210-217.
- Macaire G, Marchand C, Margat A (2023): Supporting nursing students with dyslexia: The situation in France in 2022 and outlook, *Rech Soins Infirm*, 153(2), 7-23.
- Major R, Jackson C, Wareham J, et al. (2024): Supporting neurodivergent nursing students in their practice placements, *Nurs Stand*, 39(7), 57-65.
- 松久眞実 (2023): 配慮が必要な学生へのかかわり方 第2回 学生支援センターが行う支援の実践, *看護人材育成*, 20(1), 28-34.
- 文部科学省 (2016): 発達障害者支援法, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm) (2025年10月26日閲覧).
- 文部科学省 (2021): 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告, <https://forms.gle/g5GwwBNHEin5VpXy5> (2025年10月26日閲覧).
- 文部科学省 (2023): 生徒指導提要, [https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf) (2025年10月26日閲覧).
- 文部科学省 (2024): 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告 (第三次まとめ) について, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/123/mext\\_01732.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/123/mext_01732.html) (2025年10月26日閲覧).
- 師岡友紀, 望月直人, 荒尾晴恵 (2019): 発達障害またはその傾向がある看護学生に対する臨地実習上の支援の実態と教員の支援の妥当性に関する認識, *大阪大学看護学雑誌*, 25(1), 81-88.
- Morris D, Turnbull P (2006): Clinical experiences of students with dyslexia, *J Adv Nurs*, 54(2), 238-247.
- Morris D, Turnbull P (2007): The disclosure of dyslexia in clinical practice: Experiences of student nurses in the United Kingdom, *Nurse Educ Today*, 27(1), 35-42.
- 内閣府 (2024): 令和6年版 障害者白書, <https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r06hakusho/zenbun/index-pdf.html> (2025年10月26日閲覧).
- 中村裕美, 高橋 幸, 福井彩水, 他 (2019): 発達障害およびその疑いのある学生に対する看護系大学教員の関わり方の現状と支援のあり方, *看護教育研究学会誌*, 11(1), 47-55.
- 中尾幹子 (2018): 【発達障害の特性がみられる学生への理解と支援】 本人自身が困り事を発信できる支援に向けて 当事者を家族にもつ看護教員の視点, *看護教育*, 59(10), 890-895.
- 西村優紀美 (2023): 発達障害のある学生が合理的配慮を受けるまでのプロセス, *看護展望*, 48(12), 1131-1134.
- 野崎由希子 (2021): 看護学生が臨地実習で教員に求める支援と発達障害の傾向に起因する学校生活における困り感との関連, *日本看護学教育学会誌*, 31(1), 29-41.
- 小浜さつき (2023): 発達障害のある学生への支援 2024年4月から義務化される合理的配慮をふまえた環境づくり PART 5 事例 発達障害により合理的配慮の申請を行った看護学生の支援経験, *看護展望*, 48(12), 1139-1144.
- 大熊恵子 (2022): 障害とともに生きる 発達障害の特性を有する看護大学生への支援, *ストレス科学*, 37(1), 30-38.
- 大森美保, 寺門亜子, 岡村千鶴, 他 (2024): 発達障害傾向のある学生への臨地実習での教育的な支援に関する学び: 看護学科FD研修会を通して, *帝京科学大学紀要*, 20, 161-167.
- 李 慧瑛, 中尾優子 (2022): 発達障害学生に合理的配慮を提供する実習体制の構築: 3・4学年次生の臨地実習における支援, *鹿児島大学医学部保健学科紀要*, 32(1), 63-71.
- 李 慧瑛, 下高原理恵, 前野由加里, 他 (2022a): 合理的配慮に基づく発達障害学生への支援 (後編) 対応困難ケース10例と教育的支援体制, *看護人材育成*, 19(4), 55-64.
- 李 慧瑛, 下高原理恵, 前野由加里, 他 (2022b): 合理的配慮に基づく発達障害学生への支援 (中編) 臨地実習で起こりがちな問題ケース20例とかかわり方, *看護人材育*

- 成, 19(3), 104-110.
- 李慧瑛, 下高原理恵, 前野由加里, 他 (2022c): 合理的配慮に基づく発達障害学生への支援 (前編), 看護人材育成, 19(2), 99-10.
- Sanderson-Mann J, McCandless F (2005): Guidelines to the United Kingdom Disability Discrimination Act (DDA) 1995 and the Special Educational Needs and Disability Act (SENDA) 2001 with regard to nurse education and dyslexia, *Nurse Educ Today*, 25(7), 542-549.
- 瀬戸山陽子, 川上ちひろ, 青木昭子, 他 (2023): 障害のある医療系学生と共に学ぶ支援体制整備に向けた論点の整理, *医学教育*, 54(3), 245-254.
- Shellenbarger T (1993): Helping the dyslexic nursing student, *Nurse Educ*, 18(6), 10-13.
- Shuler SN (1990): Nursing students with learning disabilities: guidelines for fostering success, *Nurs Forum*, 25(2), 15-18.
- 谷川涼子, 大崎瑞恵, 福岡裕美子, 他 (2024): 臨地実習における特別な配慮が必要な学生への教員の対応—教育経験年数による検討—, *青森保健医療福祉研究*, 6(2), 19-30.
- Taylor KE, Walter J (2003): Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia, *Dyslexia*, 9(3), 177-185.
- U.S. Department of Education (2004): Individuals with Disabilities Education Act, <https://sites.ed.gov/idea/> (2025年10月29日閲覧).
- U.S. Department of Education, Office for Civil Rights (2016): Parent and educator resource guide to Section 504 in public elementary and secondary schools, U.S. Department of Education, <https://www.ed.gov/media/document/parent-and-educator-resource-guide-section-504-public-elementary-and-secondary-schools-2016-21262.pdf> (2025年10月29日閲覧).
- U.S. Department of Justice Civil Rights Division (1990): The Americans with Disabilities Act (ADA), <https://www.ada.gov/> (2025年10月29日閲覧).
- 宇都ルミ, 末次典恵 (2022): 臨地実習において特別な教育的支援が必要な学生への教員の関わり—看護専門学校  
の教員を対象とした質的研究—, *日本看護科学会誌*, 42, 391-400.
- White J (2007): Supporting nursing students with dyslexia in clinical practice, *Nurs Stand*, 21(19), 35-42.
- Wray J, Aspland J, Taghzouit J, et al. (2012): Screening for specific learning difficulties (SpLD): the impact upon the progression of pre-registration nursing students, *Nurse Educ Today*, 32(1), 96-100.
- Wray J, Aspland J, Taghzouit J, et al. (2013): Making the nursing curriculum more inclusive for students with specific learning difficulties (SpLD): embedding specialist study skills into a core module, *Nurse Educ Today*, 33(6), 602-607.
- Wright D (2000): Educational support for nursing and midwifery students with dyslexia, *Nurs Stand*, 14(41), 35-41.
- 山下知子, 徳本弘子 (2015): 発達障害のある看護学生の臨地実習における支援に関する文献研究, *日本看護学会論文集*, 45, 162-165.
- 山下知子, 徳本弘子 (2016a): 発達障害及び発達障害の疑いのある看護学生の臨地実習における学習困難の様相, *埼玉医大看紀*, 9(1), 11-17.
- 山下知子, 徳本弘子 (2016b): 看護師養成機関における学生支援体制と, 発達障害および発達障害の疑いのある看護学生の臨地実習における支援, *日本看護学会論文集*, 46, 147-150.
- Yarbrough AE, Welch SR (2021): Uncovering the process of reasonable academic accommodations for prelicensure nursing students with learning disabilities, *Nurs Educ Perspect*, 42(1), 5-10.
- 横山ひろみ, 鈴木英子, 富田幸江, 他 (2022): 看護系大学教員の仕事における困難感—私立看護系大学への調査から, *埼玉医科大学看護学科紀要*, 15(1), 21-29.